

学位研究 第14号 平成13年3月 (論文)

[大学評価・学位授与機構 研究紀要]

イギリス高等教育の学位統一への動き
—高等教育資格枠組み導入の背景, 概要, 展望—

The Comparability of Academic Qualifications in the United Kingdom:
Development of the Frameworks for Higher Education Qualifications

吉川 裕美子
YOSHIKAWA Yumiko

Research in Academic Degrees, No. 14 (March, 2001) [the article]

The Journal on Academic Degrees of National Institution for Academic Degrees

1. はじめに	31
2. 英国の高等教育資格	32
2.1. 学位と資格	32
2.2. 学位の種類	33
2.3. 学位以外の資格	33
2.4. 学位・資格の複雑性	34
3. 高等教育資格枠組み導入の背景	35
3.1. 国内の労働市場からの要請	35
3.1.1. 英国企業の学位・資格に対する理解度	35
3.1.2. 回答者の特徴	35
3.1.3. 高等教育資格の理解度	35
3.1.4. 混乱を招く要因	36
3.2. グローバル化にともなう国際的基準の必要性	38
3.2.1. 欧州内での意識の高まり	38
3.2.2. ボローニャ宣言の目的	38
3.2.3. 英国への影響	39
4. 英国の高等教育資格枠組み	40
4.1. 枠組みの目的	40
4.2. 資格と水準	40
4.3. 資格記述	41
4.3.1. サーティフィケート・レベル	42
4.3.2. 中級レベル	42
4.3.3. 優等レベル	42
4.3.4. 修士レベル	42
4.3.5. 博士レベル	43
4.4. 資格授与の条件	43
5. 今後の展望	44
資料1 ボローニャ宣言（全文）	
資料2 イングランド、ウェールズ、北アイルランドにおける高等教育資格の枠組み	
付録1：資格記述	
ABSTRACT	54

イギリス高等教育の学位統一への動き

—高等教育資格枠組み導入の背景, 概要, 展望—

吉川 裕美子*

1. はじめに

本稿では、英国に設けられた新たな「高等教育資格枠組み」(frameworks for higher education qualifications) について検討する。英国では高等教育機関で取得可能な学位および資格の数がきわめて多く、そのため個々の資格が表す内容について公的な理解を得る必要性が叫ばれてきた。こうした要請は、職業キャリアの異なる段階で学位・資格を取得する人々が増えつつあり、しかもヨーロッパを中心とする国際的な市場で労働力の移動が活発化している状況と大いに関係している。

高等教育資格の全国的な枠組みを設けることになった第一の契機は、1997年に出された全英高等教育検討委員会 (National Committee of Inquiry into Higher Education, NCIHE) の勧告であった。いわゆる『デアリング報告』(Dearing report) として知られるこの委員会の報告書は、21世紀のイギリス高等教育の将来像を描いた基本文書であり、あらゆる局面にわたって今後の高等教育政策の基本となっている⁽¹⁾。その中心的な勧告の1つが、英国内に単一の高等教育資格枠組みを構築することであった。正確に言えば、英国内に2つの(すなわち一方はイングランド、ウェールズ、北アイルランドを、他方はスコットランドを対象にした) 資格枠組みを設け、両者を相互に関連づけて英国全体を包括する。その展開にあたって指導的役割を任じられたのが、高等教育品質保証機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education, 以下、品質保証機構とする) である。『デアリング報告』は勧告22で、次のように記している (DfEE 1998, p.24)。

「政府、代表者団体、品質保証機構、他の資格付与団体、およびそれらを監督する組織は、われわれ (英国高等教育調査委員会) が提案した高等教育資格の枠組みを直ちに支持 (endorse) すべきである」(Recommendation 22)。

全国的な高等教育資格枠組を設けるといこの勧告を政府は原則として支持し、委員会の概要を出発点として、高等教育領域における代表団が枠組みの細部を承認するよう期待を表明した。以後、品質保証機構は、高等教育機関と種々の関係団体と協議を重ね、数度にわたる諮問文書の提出とそれに対する反応を踏まえて、2001年初頭に最終的な資格枠組みを公表した。以下では、英国の高等教育機関で授与される学位と資格を概観した後 (第2節)、枠組み導入の背景を国内と国際的な視点から検討し (第3節)、枠組みの概要を紹介する (第4節)。最後に今後の展望について考察する (第5節)。

* 大学評価・学位授与機構 学位審査研究部 助教授

2. 英国の高等教育資格

2.1. 学位と資格

はじめに英国の大学および高等教育機関で得られる学位と資格について簡単に整理しておきたい⁽²⁾。高等教育レベルの学業に対する資格 (academic qualifications) は、学位 (degrees) とその他の資格 (certificates, diplomas など) に大別される。これらは合わせて一般に “awards” と呼ばれている。このうち学位は、学位授与権を有する大学および一部の高等教育機関 (高等教育カレッジ higher education colleges) で授与されるもので、学位授与権は大学に与えられた最大の特権の1つである。国王の設立勅許状 (ロイヤル・チャーター) によって設立された伝統的な大学に加えて、「1992年継続・高等教育法」に基づき、ポリテクニク等から昇格した大学が主としてこの権利を行使している。

高等教育の学位ならびに資格は、前提となる学業の水準に応じて、学部レベルの資格 (undergraduate qualifications) と大学院レベルの資格 (postgraduate qualifications) に分かれる。

表1 英国の高等教育資格 (一部を例示)

学部レベルの資格	大学院レベルの資格
サーティフィケート、ディプロマ Higher National Certificate (HNC) 全国高等サーティフィケート Higher National Diploma (HND) 全国高等ディプロマ Diploma of Higher Education (DipHE) 高等教育ディプロマ	サーティフィケート、ディプロマ Postgraduate Certificate (PG Cert) 大学院サーティフィケート Postgraduate Certificate in Education (PGCE) 教育学の大学院サーティフィケート Postgraduate Diploma (PG Dip) 大学院ディプロマ Diploma in Social Work (DipSW) 社会福祉学ディプロマ
第一学士・学士学位 Bachelor of Arts (BA) 文学士 Bachelor of Science (BSc) 理学士 Bachelor of Education (BEEd) 教育学士 Bachelor of Engineering (BEng) 工学士 Bachelor of Laws (LLB) 法学士 Bachelor of Medicine (MB) 医学士	修士学位 Master of Arts (MA) 文学修士 Master of Science (MSc) 理学修士 Master of Business Administration (MBA) 経営学修士 Master of Laws (LLM) 法学修士 Master of Philosophy (MPhil) 哲学修士 博士学位 Doctor of Philosophy (PhD) 哲学博士

出典：Higher Education Funding Council for England et al. 1999, *Higher education in the United Kingdom, January 99/02*, p.10 をもとに一部補足作成。

註：HNCは高等国家サーティフィケート，HNDは高等国家ディプロマと訳されることもある。

2.2. 学位の種類

まず、学位の種類を見ると、第一学位（first degrees）が学部レベルに、修士と博士の学位、いわゆる上級学位（higherまたはpostgraduate degrees）が大学院レベルに位置づけられる。第一学位は通常フルタイムで3年の学士課程を終え、所定の試験に合格した者が手にする最初の学位である。代表的なBachelor of Arts（BA）、Bachelor of Science（BSc）のほか、学部名を冠したBachelor of Education（BEd）などがあり、一般に「学士学位」（bachelors degrees）と呼ばれる。医歯学、獣医学の課程では5年または6年の学修を課している。

学士学位はさらに優等学位（honours degrees）と普通学位（ordinaryまたはpass degrees）とに区分される。優等学位は概して、より専門化した、高度な水準の学士学位を意味する。しかし両者の相違は課程の内容によるものではなく、修了試験の結果に応じて、所定の成績を取めた者に優等学位が、優等学位の水準に達していない者に普通学位が授与されるのが一般的である。優等学位そのものにも一級、二級（二級の上または下、division 1 or 2）、三級の4段階の区別があり、普通学位と合わせて学生の達成度を表している。

大学院レベルの学位は、いずれも第一学位の取得が前提となる。大学院課程に入学するには、優秀な優等学位、すなわち優等学位の一級か二級を要求されることが多い。修士学位（masters degrees）は第一学位取得後、フルタイムで1年ないし2年の大学院課程を修了し、試験に合格した者に授与される。課程学位（taught degrees）と研究学位（research degrees）の2種類があり、課程学位が主にコースワークによるのに対して、研究学位は特定のテーマについて教師の指導の下に研究を実施し、その結果をまとめた論文（thesis）をもって評価される。大半の修士学位はパートタイムの形態でも取得できる。一方、博士学位（doctorates）は第一学位取得後、最低3年間の研究を経て独創的な論文を提出し、口頭試問に合格した者に授与される。

2.3. 学位以外の資格

こうした学位以外に、英国の大学および高等教育機関は、サーティフィケートまたはディプロマと称するさまざまな資格の取得課程を設けている。これらの資格もまた、対応する学業の水準によって大きく2種類に分かれる。すなわち、第一学位取得課程よりも修業年限の短い1年から2年の課程修了者に対する資格と、第一学位取得者を対象に、通常1年程度の課程の修了により付与されるものとである。

全国高等サーティフィケート（HNC）と全国高等ディプロマ（HND）は前者の代表的な例にあたる。これらは商業技術教育協議会（Business and Technology Education Council, BTEC）が認定した課程の修了者に与えられる職業資格で、主に経済・技術関係のプログラムに重点がある。高等教育ディプロマ（Diploma of Higher Education）は、大学を含む各高等教育機関が授与する教育資格で、芸術、人文・社会科学、自然科学の広い範囲で提供されている。ただし、いずれの資格も第一学位取得課程よりも短期の課程で、その水準において学位に準ずることから“sub-degree qualifications”（準学士資格）と総称されている。実際、これらの準学士資格の取得者は多くが大学編入等によって学業を継続しており、たとえば1997年にフルタイムで全国高等

ディプロマを取得した者のうち約55%は引き続き優等学位を旨ざしていた⁽³⁾ (DfEE 2000, p.27)。

これに対して、第一学位取得者を対象とする資格取得課程は、教育、公共衛生、社会行政、医療・技術など種々の専門職業分野に設けられている。一例を挙げると、Postgraduate Certificate in Education (PGCE) は、さまざまな専攻の第一学位取得者がフルタイムで1年の教職専門課程(教育実習を含む)を履修し、試験に合格した場合に付与される。4年制の教員養成課程修了者に対する教育学士(BEd)とともに、大学教育を受けた学校教員の資格として広く知られている。

2.4. 学位・資格の複雑性

英国の高等教育機関で得られる学位および資格(以下、合わせて高等教育資格とする)は以上のように概観されるが、実態はきわめて複雑な様相を呈しており、容易には理解しがたい。その最大の理由は、授与する学位の種類と名称を個々の大学・高等教育機関が独自に定めている点にある。しかも英国内の4つの地域で教育制度が異なり、とくにイングランド、ウェールズ、北アイルランドを合わせた地域と、スコットランドとの間に大きな相違がみとめられる。いくつか例を挙げよう。

第一に、優等学位は、イングランドでは前述のとおり3年間の課程を修了し、優秀な成績を取めた者に授与される。一方、スコットランドでは4年間の課程修了後に得られる一般的なレベルの学位を意味する。

第二に、スコットランドの古い大学では、第一学位をMaster of Arts (MA)と称している。また、Bachelor of Philosophy (BPhil)やBachelor of Literature (BLitt)は第一学位ではなく、修士学位相当の上級学位である。

第三に、オックスフォードとケンブリッジの両大学で授与される“MA”は形式的なもので、学士学位の取得後に一定の年限を経過し、所定の費用を支払った者に対して自動的に与えられる。したがって大学院レベルの学修を要しない。

第四に、工学など一部の分野では、学生が高い能力を示し、追加の学業を1年間行なった場合に、たとえばBachelor of Engineering (BEng)ではなく直接Master of Engineering (MEng)を取得することができる。

多彩な名称と水準が入り交じっていることから、英国の高等教育資格は他国の者の目に複雑に映るばかりでなく、英国内でもかなりの混乱を招いている。『デアリング報告』が全国的な高等教育資格の枠組みを勧告した理由は、まさにこの点にあった。以下では、資格枠組みの構築が英国高等教育政策の焦眉の課題となっている背景を、(1)国内の労働市場からの要請、(2)グローバル化にともなう国際的基準の必要性、の2つの側面から検討する。

3. 高等教育資格枠組み導入の背景

3.1. 国内の労働市場からの要請

3.1.1. 英国企業の学位・資格に対する理解度

高等教育機関が授与する学位と資格は、取得者の能力・技術を表す一種の共通通貨（common currency）として、労働市場で大きな役割を果たしている。ところが英国では、高等教育修了者を雇用している企業でさえ、こうした高等教育資格を必ずしも正確に理解していない。最近実施された調査をもとに、英国の企業が高等教育資格をどの程度理解しているかを明らかにしたい。

本節で取り上げる調査は、品質保証機構の依頼を受けて、市場調査に25年余の実績を有するモルトン・ホール社（Moulton Hall Ltd）が実施したものである（QAA 2000a）。調査対象は公共部門と民間部門の双方を含む企業150社で、イングランド、ウェールズ、北アイルランド、スコットランドの地域的所在、産業部門、従業員規模に関して、英国全土の企業分布を代表するように抽出されている。

3.1.2. 回答者の特徴

インタビューは、大学卒業者（graduates）ないし上級職員（senior staffs）の採用に責任をもつ個人に対して行なわれた。英国の企業は従業員数9人以下のところは3分の2を占め、小規模企業が多い。そのため採用責任者と言っても、3社に1社はその会社の所有者もしくは経営者が人事担当を兼ねている。採用に携わっている年数は、1年以上5年未満が31パーセント、5年以上が55パーセントで、約半数が5年以上の経験を有していた。

このような回答者に自身の学歴を尋ねたところ、2人に1人（49%）が高等教育資格を取得していた。資格の種類としてはBA（15%）とHND（16%）が多い。とくに従業員数100人以上の企業で取得率が高く、採用責任者の87%は高等教育資格のいずれかを取得している。部門別にみると、公共部門を含む「その他のサービス業」（小売業、卸売業、流通、ホテル業、ケータリング以外のサービス業）で70%と高い。

この調査は大学卒業者の採用慣行をもたない企業も含めて実施されたが、半数（51%）の企業は高等教育修了者を採用している。従業員数100人以上の企業の大卒者採用率は100パーセントに近い（95%）。しかし、書類選考にあたって学位の名称ないし等級分類（degree titles or classifications）を用いるという企業は主流ではなく、どちらかを利用している企業が4分の1程度（28%）である。ただし企業の規模が大きいほど、候補者数を絞り込むときに学位の名称ないし分類を用いて判断している。

3.1.3. 高等教育資格の理解度

では、企業の採用責任者は高等教育資格をどの程度理解しているのだろうか。この問いに対して「わずか」と答えた者は21%で、残りの8割は多かれ少なかれ理解していると答えている（「優れている」14%、「良い」25%、「不十分でない」41%）。とくに従業員数が100人を超

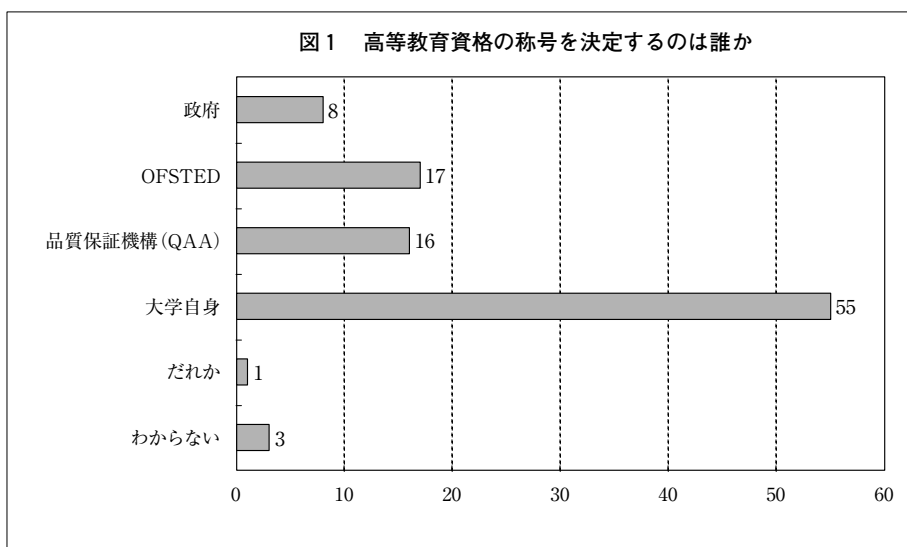
える企業の回答者は、理解度に自信を示している。彼らは大卒者の採用実績を有する企業の人事担当者であり、大半は自ら高等教育資格を取得していることから、自信をもつのも不思議ではない。

しかし、こうした自己評価は楽観的すぎると言うことができる。後述するように8種類の高等教育資格を示して、それぞれの資格が学部課程と大学院課程のどちらの学修を必要とするかを尋ねた問いに対して、すべてに正答した回答者は1人もいなかった。もっとも、英国の高等教育機関で付与される多様な資格の意味を「きわめて容易」に理解できると答えた回答者は1%に満たない。8割近くの者は「かなり困難」(58%)、もしくは「非常に困難」(23%)だと感じている。

このような状況に鑑みて、「異なった高等教育機関の同一名称の資格は、同じ水準の学業達成度 (academic achievement) をあらわすべきである」という提案に、英国企業のはほぼ100パーセントが賛意を表しているのは当然だといえる(「強く賛成」61%、「いくらか賛成」35%)。しかし、企業規模別にみると、従業員数が100～199人の企業はかなり消極的であり、「いくらか反対」と答えた回答者が半数(52%)を占める。このグループの4分の3は高等教育資格の意味を「かなり容易」に理解しており、混乱もあまり感じていない。一方、資格の名称と水準の統一を最も強く望んでいるのは従業員数が25～99人の企業で、「強く賛成」と答えた回答者は93%に上った。

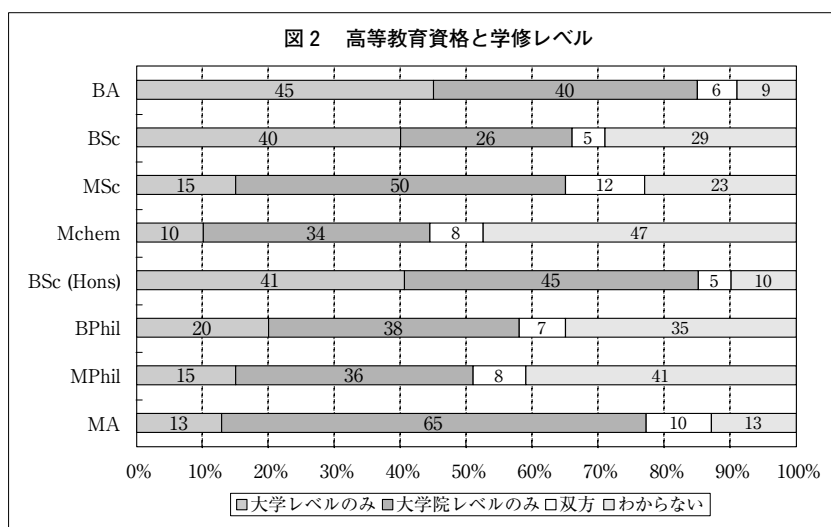
3.1.4. 混乱を招く要因

英国の高等教育資格が複雑を極めている理由について、大半の企業は「責任を負うべきは資格を授与する大学自身である」と考えている。ところが、「特定の資格に与えられる名称を決定するのは誰か」という問いに、「大学自身」と正しく答えたのは半数(55%)にすぎなかった(図1)。



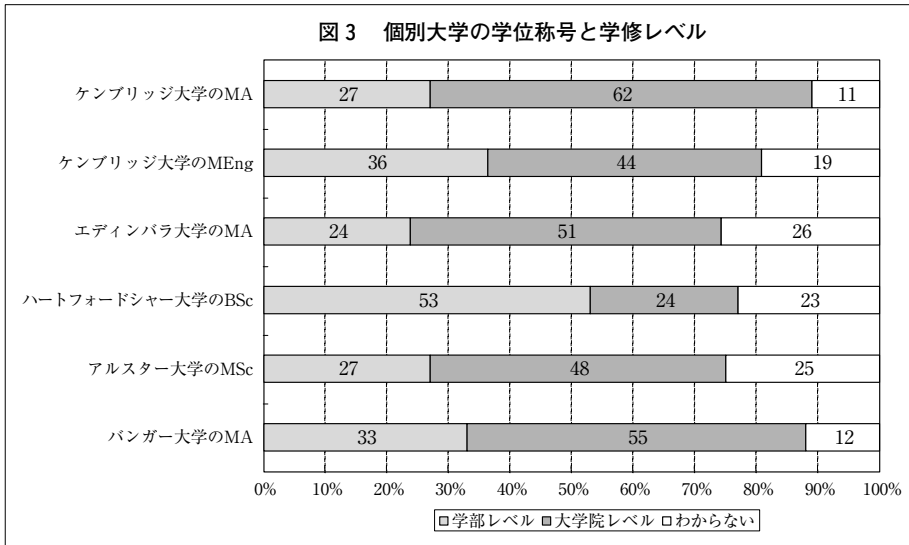
高等教育資格の理解を困難にしている主な原因としては、資格の名称に省略形（abbreviation）が用いられること、大学間で一貫性が欠如していること、の2点を挙げた者が多い。欧州委員会の資料によれば、英国には学士学位だけでもおよそ70分野で名称の省略形があるという（European Commission 1998）。

しかし、企業を最も混乱させているのは、“M”の付いた学位の名称である。MAは大学院課程の学修に対してのみ授与されると誤解している回答者は3分の2に上る（図2）。さらに、MChem, MPhil, BPhilといったあまり馴染みのない学位名称がどのレベルの学修を表すものかわからない、と3～5割の者が認めている。とくに自然科学系の資格に対する理解度が低く、回答者の約4分の1は、BScとMScによって表される学修がどのレベルに位置づけられるかわからないと答えている。しかしながら、なにより深刻に受け止められるべき事実は、BAとBSc（Hons）がどの学修レベルかわからない、と答えた者は1割にすぎないにもかかわらず、両者を学部課程ではなく、大学院課程の修了資格と考えている者が4割に及ぶことであろう。



個々の大学が授与する学位に関しても、“M”の名称が明らかに混乱を招いている（図3）。概して企業の約半数は、“M”の付いた学位名称は大学院レベルの学修を意味すると解釈しているように思われる。たしかに、北アイルランドのアルスター大学が授与するMScとウェールズのバンガー大学のMAは、大学院課程の修了資格である。しかし、ケンブリッジ大学のMAとMEng、ならびにスコットランドのエディンバラ大学が授与するMAは、前節で述べたとおり大学院課程の学修に対する学位ではない。

以上の調査結果から明らかなように、英国の高等教育機関で得られる学位と資格は、必ずしも正確に理解されていない。英国企業の約半数が高等教育資格の取得者を採用し、採用責任者の5割はそうした資格をもっているにもかかわらず、高等教育資格をよく理解していると答えた回答者は4割弱にとどまる。このような現状の帰結として、資格の名称と水準の統一を望む声が高い（96%）のは当然といえよう。



3.2. グローバル化にともなう国際的基準の必要性

3.2.1. 欧州内での意識の高まり

英国で高等教育資格の枠組みの構築が急がれているいま1つの要因は、国際的なコンテキストで捉えられねばならない。グローバル化の進展によって、先進諸国の高等教育機関は競争的な環境に晒されている。同時に、ヨーロッパ内では学生と労働力の移動がますます活発化し、国を超えた高等教育資格の流通性が不可欠になっている。ヨーロッパ諸国の高等教育が市場競争力を高めるうえで、学位・資格は共通通貨として重要な鍵を握る。こうした認識を深めるきっかけとなったのは、仏独伊英4国による1998年のソルボンヌ宣言（Sorbonne Declaration）、そしてなにより欧州29か国が署名した1999年のボローニャ宣言（Bologna Declaration）であった（QAA 2000b, 資料1に原文転載）。ボローニャ宣言を読むと、品質保証機構が英国の高等教育資格枠組みを構想するにあたって、その内容に大きな考慮を払っていることが窺える。

3.2.2. ボローニャ宣言の目的

ボローニャ宣言は、2010年までに高等教育のヨーロッパ圏（European area of higher education）を創造するという大きな目標のもとに、次の6つの目的を掲げている。

第一に、ヨーロッパ市民の雇用機会と高等教育システムの国際競争力を高めるために、ディプロマ・サプルメント（Diploma Supplement）を用いて、読みやすく比較可能な学位（easily readable and comparable degrees）の制度を採用する。

第二に、学部と大学院という2つの周期（cycle）に基づいたシステムを採用する。第2周期にあたる大学院への進学は、最低3年を要する第1周期の学修を成功裡に終えていることを条件とする。第1周期終了後に授与される学位は、しかるべきレベルの資格として、ヨーロッパの労働市場と関係をもつ。第2周期の学修は、修士と博士の学位あるいはそのいずれかの学位に導く。

第三に、学生の移動を広範囲にわたって促進する適切な手段として、欧州単位互換制度 (European Credit Transfer System, ECTS) のような単位システムを確立する⁽⁴⁾。

第四に、自由な移動を阻む障害を除去することによって、移動を促進する。学生には学修・訓練機会へのアクセスとサービスに関して、教員、研究者、行政職員にはヨーロッパの他国で研究、教育、訓練を行なった期間の承認について配慮する。

第五に、比較可能な判断基準と方法論の開発を目的として、質の保証に向けて全ヨーロッパ的な協力を促進する。

第六に、カリキュラムの展開、機関間の相互協力、移動性の体系 (mobility scheme)、学修・訓練・研究の統合プログラムに関して、高等教育の中に必要なヨーロッパ次元 (European dimensions) を促進する。

ボローニャ宣言の中核をなすのは、各国の高等教育資格に比較可能性をもたせることを謳った第一の目的である。他の5つの目的は、この上位目的の実現に必要な仕掛けと考えられる。端的に言えば宣言の要点は次のようにまとめられよう。

各国の高等教育修了者が自国以外で正当に評価されうるためには、学位・資格の水準と名称が明確でなければならない。しかし学位の等級や評点だけでは、国ごとに異なる制度のもとで行なわれた学修の程度を正確に把握することはむずかしい。そこで学位を補足する手段として、達成度を詳細に記したディプロマ・サプルメントを採用する。欧州単位互換制度 (ECTS) のような単位制度は、国内外の機関間を移動し、生涯学習をつうじて人生の異なる時期に高等教育を受ける場合に、学習量を把握する有用な手段となる。

高等教育の学修は、学部と大学院の2段階から構成されるものとする。学部段階の修業年限は最低3年とし、その修了資格が大学院段階に進む要件となる。大学院段階では、修士と博士の共通名称の学位が授与されるべきである。このような制度面の整備はもとよりそれぞれの国の学位・資格が信頼性を得るには、高等教育の質の確保が欠かせない。そのために品質保証欧州ネットワーク (European Network for Quality Assurance) の活動等によりヨーロッパ全体で協力を進める。

ボローニャ宣言を貫く原則は、文化、言語、教育制度の多様性と大学の自治を最大限に尊重しながら、各国の努力と協力によって上述の目的を達成し、高等教育のヨーロッパ圏を確立するという姿勢である。ボローニャ宣言は単一の高等教育システムを目ざすものではなく、強制力も伴わない。そのかわりに署名した国々は2001年5月にチェコのプラハで再び参会し、宣言の実現に向けて進捗状況と新たな措置を検討することを決議している。

3.2.3. 英国への影響

英国で進行中の数々の高等教育に関する取り組みは、ボローニャ宣言から少なからぬ影響を受けている。その最たるものが高等教育資格の枠組みであり、枠組みの構築にあたっては宣言に盛り込まれた目的と基本的に一致する方針がとられた (Walls 2000)。すなわち、学部と大学院との間に明確な区別を設け、英国の優等学位は前者の、修士学位は後者の資格であることを

確認する。その際に基礎となるのは、学生が証明すべき成果（outcomes）の水準である。枠組みはさまざまな高等教育資格の特徴、水準、予定される成果を示し、共有された準拠点（shared reference points）の仕組みを提供する。それは同一名称の学位・資格は同じ水準の達成度を表すという、国内での一貫性の根拠をなす。高等教育の目的と成果についても学生、雇用主などすべての者に役立つ形で、正確ではっきりとした情報を与える。

高等教育資格の枠組みを構想する際に、とくに注意が払われたのは修士の名称と水準である。前述のとおり英国では、“Master”の名称を冠する資格がつねに大学院課程の修了を前提にしているとは限らない。それゆえ国内でかなりの混乱が生じているばかりでなく、ヨーロッパ内外で英国の修士学位取得者が不当に低く扱われる危険性も孕んでいる。したがって修士の名称は、その水準において大学院相当の資格に対してのみ使用されるよう留意された。

2001年1月に品質保証機構は2年以上にわたる協議を終え、最終的な英国の高等教育資格枠組みを公表した。正確に言えばイングランド、ウェールズ、北アイルランドと、スコットランドとを対象に2種類の枠組みがそれぞれ別に設けられたが、以下では前者に焦点を絞って概要を示し、学位・資格をめぐる問題にどのような決着が目指されているかを検討したい。

4. 英国の高等教育資格枠組み

4.1. 枠組みの目的

イングランド、ウェールズ、北アイルランドを対象にした高等教育資格の枠組みは、次の4点を目的としている（QAA 2001）。

第一に、雇用主、学校、親、高等教育進学予定者、その他の者が主要な資格名称（qualification titles）によって表される達成度と属性を理解できるようにする。

第二に、国際競争力を確保し、学生と卒業生の移動を促進するために、とりわけ全ヨーロッパ的な文脈で基準（standards）の国際的な比較可能性を維持する。

第三に、とくに生涯学習（lifelong learning）との関係から、学習者を助けて前進しうの道筋を確認させる。

第四に、基準の設定と評価のための重要な準拠点を与えて、高等教育機関、学外試験委員（external examiners）、および品質保証機構を援助する。

高等教育資格が公の信頼を得るには、資格の名称と水準が国内で一貫性を保たなければならない。そのために高等教育資格の枠組みは、それぞれの資格の水準と学修程度を、「レベル」（levels）と「資格記述」（qualification descriptors）を用いて次のように規定している。

4.2. 資格と水準

イングランド、ウェールズ、北アイルランドの大学とカレッジで授与される高等教育資格は5段階のレベルに分類される。各レベルは下位から順に、サーティフィケート・レベル（Certificate level）、中級レベル（Intermediate level）、優等レベル（Honours level）、修士レベル

(Masters level), 博士レベル (Doctoral level) と称し, 優等レベルまでが学部段階に, 修士および博士レベルが大学院段階に区分される。各レベルの表記には通常, 単語の頭文字を使用し, 優等以上の H レベル, M レベル, D レベルはスコットランドの資格枠組みと共通するように配慮されている。それにより, この3レベルは英国全土で同一の水準を表すことになる。なお, “degree” (学位) の名称は, 原則として中級レベル以上の資格に対してのみ用いられる。

表2 イングランド, ウェールズ, 北アイルランドの高等教育資格枠組み

レベル		該当する資格の例
1	サーティフィケート (Certificate) Cレベル	Certificates of Higher Education 高等教育サーティフィケート
2	中級 (Intermediate) Iレベル	ordinary (Bachelors) degrees 普通 (学士) 学位 Foundation degrees 基礎学位 Diplomas of Higher Education 高等教育ディプロマ other higher diplomas 他の高等ディプロマ
3	優等 (Honours) Hレベル	Bachelors degrees with Honours 優等学士学位 Graduate Certificates 卒後サーティフィケート Graduate Diplomas 卒後ディプロマ
4	修士 (Masters) Mレベル	Masters degrees 修士学位 Postgraduate Certificates 大学院サーティフィケート Postgraduate Diplomas 大学院ディプロマ
5	博士 (Doctoral) Dレベル	Doctorates 博士学位

出典：The Quality Assurance Agency for Higher Education 2001, *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland – January 2001.*

4.3. 資格記述

各レベルの主要な資格が, どのような高等教育の成果 (outcomes) を根拠にしているかを例示したものが「資格記述」である。資格記述はレベルごとに2つの部分から構成されている。前半では, その資格を得るために学生が証明すべき達成度が示される。たとえば論拠, 仮定, 抽象的な概念やデータを批判的に評価する能力, 判断を下し, ある問題について一連の解決法を考える能力などである。この部分の記述はとくに学習プログラムの設計, 認定, 再審査に携

わる者にとって参考となることが意図されている。後半では、その資格の取得者が身につけていると期待される幅広い能力が述べられる。その特性は、学業上の成功のみならず、個人的な責任の行使と意思決定を要求される職業の基礎としても必要な能力といえる。この部分は、雇用主に有益な情報を提供すると考えられる。各レベルの資格がどのような達成度と能力を前提としているかを、レベル相互の違いに注意しながら以下で簡単に紹介しよう（資料2に全訳掲載）。

4.3.1. サーティフィケート・レベル

サーティフィケートの取得者は、ある科目の基本的概念について正しい知識をもち、問題解決にあたって異なったアプローチを取る方法を修得している。正確に伝えることができ、個人的な責任の行使をいくらか要求する職に必要な特性をもつ。

サーティフィケートは、より高いレベルの資格の獲得に向けて最初の一步となる。

4.3.2. 中級レベル

中級レベルの資格の取得者は、自分の専門分野の原理に関する正しい理解と、それらの原理をより広く適用する術を身につけている。このことを通じて、問題解決の異なったアプローチの適切さを評価することができ、個人的な責任の行使を要求するような職に必要な特性をもつ。

中級レベルの資格には、普通（優等ではない）学位、高等教育ディプロマ、他の高等ディプロマが含まれる。

4.3.3. 優等レベル

優等学位の取得者は、複雑な知識の理解と、多くの種類の職業に応用されうる分析的な技法および問題解決技術を身につけている。証拠、論拠、仮定を批判的に評価し、正しい判断に達し、効果的に伝達することができる。

優等学位は高等教育資格の最大のグループを形成する。典型的なコースはフルタイムで3年で、BA (Hons) またはBSc (Hons) といった名称の優等学士学位に導く。このレベルに設けられている短期コースと職業上の転換 (conversion) コースは、通例、他専攻の学位取得者を対象としたもので、大部分は学部レベルの教材を用いてGraduate CertificatesまたはGraduate Diplomasに導く。

4.3.4. 修士レベル

修士レベルの学修の大部分は、学術研究ないし専門職業に関わる学問分野の最先端で行なわれる。学生は知識の応用に独創性を示し、知識の境界が研究を通じてどのように前進するかを理解する。複雑な問題を体系的、創造的に扱うことができ、独創性をもって問題と取り組み、解決する。

修士学位の取得者は、複雑で予測のむずかしい専門職業に従事する中で、正しい判断と個人

的な責任，そしてイニシアティブを要求するような職に必要とされる特性をもつ。

修士学位は，課程コース (taught courses)，研究プログラム (programmes of research)，もしくは両者の混成プログラムを終えた者に授与される。修士コースの大部分は，最低フルタイムで1年を修業年限とし，優等学位 (ないし同等の成績) を取得した者が受講できる。研究に基礎を置く長期のプログラムではMPhilの学位を授与されることが多い。理学と工学の修士学位の一部は，優等学位プログラムよりも1年長く，学士レベルを拡張した課程を終えることで取得できる。このレベルにも高度な短期コースがあり，多くは継続専門職開発プログラム (Continuing Professional Development programmes) の一部を構成するもので，Postgraduate Certificates と Postgraduate Diplomas に導く。

4.3.5. 博士レベル

博士の学位は通常，独創的な研究により，学問分野の先端を超える知識の創造と解釈に対して授与される。博士の学位取得者は，重要で新しい知識の生成・理解のためのプロジェクトを発案し，計画し，実行することができる。専門分野の複雑な問題を正しく判断する能力が求められる職に必要な特性を有する。

PhDとDPhilの名称は概して，独創的な研究に基づいて授与された博士学位を意味する。研究の要素を含むものの，本質的には課程要素 (taught elements) が強い博士プログラムでは，多くの場合，名称に当該学問分野名を付した学位が授与される (教育博士に対するEdDなど)。博士学位はふつうフルタイムで3年間の学修を必要とする。

4.4. 資格授与の条件

ここで注意を喚起しておきたいのは，英国において高等教育資格は，学生が達成した成果に基づいて授与されるべきことが強調されている点である。高等教育資格は，肯定的に定義された成果を取めた証として授与され，より高位のレベルでの失敗 (failure) に対する補償として，あるいは欠席 (default) により与えられるべきではない。それは優等レベルで失敗した者に中級レベルの資格を与えないという意味ではないが，低位の資格はあくまでその資格に必要とされる成果を学生が証明した場合に限って授与される。そのために高等教育機関は，次の点を請け合うことが求められている。すなわち，授与する個々の資格に対して要求される成果を明白に規定すること。その成果を達成したことが，資格を授与する前に証明されていること。失敗の補償を認める成績評価の手続きは，その資格に対する成果と完全に一致している場合にのみ行なわれること。

さらに高等教育機関は，授与する資格を枠組みのしかるべきレベルに位置づけなければならない。そのとき以下のことに配慮する必要がある。各機関のプログラムが意図する成果と，資格記述に記された期待とが関連性をもつこと。学習の成果が十分な学習量を満たしていること。カリキュラムと評価のデザインが，そのプログラムを学べば必ず意図された成果に達することができるようなものであること。

5. 今後の展望

このような資格枠組みが大学等で実際に運用されるためには、さらにいくつかの仕組みが必要である。そもそもどのような学習プログラムを提供し、いかなる学位を授与するか、また教育水準（端的には学位の水準）をどのように保証し維持・向上させるかは、大学の自治の根幹事項の一つだからである（安原 1999, p.72）。そこで高等教育資格枠組みが個々の大学・高等教育機関に受容されるためには、他の制度と結びつけることが重要になる。品質保証機構もそうした方向を検討している。

一つは、学外試験委員制度との関係である。学外試験委員制度は試験問題の作成、採点、成績評価に学外の専門家の参加を要請し、この試験委員に大きな権限を与えて、公正かつ厳格に学位水準をチェックしようというものである。たとえば英国の大学・高等教育機関で、学外試験委員は以下の事項に携わっている（NUCCAT 2000）。

- ・提案された試験問題の形式および内容の承認
- ・内部試験委員が与えた成績（点数 marks）の調整（moderate）
- ・モジュール・レベルの評価委員会への出席
- ・プログラム・レベルの評価委員会への出席
- ・成績評定が承認された規定内で行なわれたことの確認
- ・要求された基準にどの受験者が達していたかの判断
- ・当該分野を有する他大学で適用されている基準との比較可能性の保証
- ・一級（firsts）、失敗（fails）、および境界線上（borderline）にあるケースの評定作業の検討
- ・受験者が公正に扱われていることの保証
- ・どの受験者がプログラムの目的を満たしているかの判断。

そして学外試験委員は、当該機関に文書でレポートを毎年提出するよう求められている。

もう一つは、品質保証機構が実施する大学の教育評価、すなわちアカデミック・レビュー（academic review）に高等教育資格枠組みが利用されることである。高等教育資格枠組みは、各機関のプログラムが意図する成果と、学生の実際の達成度とが授与される資格のレベルに照らして適切であるかを決定するための準拠点を提供することになる。「アカデミック・レビューのためのハンドブック」の83章によれば、評価者（reviewers）は、カリキュラムのデザインが意図された成果を達成するのに効果的かどうかの評価を求められる。言い換えるならば、高等教育機関は、学習の量とプログラムの特質が資格枠組みに示された成果の達成に相当であることを証明しなければならない。

本稿で扱った高等教育資格枠組みは、2003年に始まる学年度の入学者から適用される予定になっている。したがって、この資格枠組みに即して学位・資格を授与された高等教育修了者が市場に現われるのは、それより数年後である。高等教育資格枠組みの成否を現時点で判断することはむずかしい。少なくとも言えることは、ボローニャ宣言の非拘束性にもかかわらず、英国高等教育の市場競争力に関する危機感政策文書を見るかぎりきわめて強いということであ

る。今後の動きに注目しながら、個々の高等教育機関の反応と取り組み、資格枠組みの評価については別稿で検討したい。

〈註〉

- (1) 『デアリング報告』は翻訳および先行研究において広く紹介されている（文部省高等教育局 1997, 安原 1999ほか）。
- (2) 以下の記述は、文部省 1995, 舘昭, 大嶋誠, 安原義仁, 小林雅之他 1998の第2章「イギリスの学位制度 —修士学位を中心に—」, および European Commission 1998に多くを負っている。
- (3) 準学士レベルの資格は、高等教育機関のみならず、継続教育カレッジ（further education colleges）でも取得できる。継続教育カレッジは、義務教育後の16歳以上を対象に職業関連的な教育・訓練を実施してきた機関であり、学生の年齢や経歴的にみて、後期中等教育段階、高等教育の前期課程段階、成人教育の段階をあわせもつ（吉本 2000, p.21）。1996/97年度には準学士資格の54%が高等教育機関で、残りが継続教育カレッジで付与されていた（DfEE 2000, p.26）。
- (4) ECTSに関しては小野嘉夫 2000を参照。国を超えた学生の移動を容易にする目的で、大学間の相互協定と信頼を基盤に、1年間の学修を最高60単位に換算する制度をいう。欧州連合（EU）および欧州自由貿易連合（EFTA）の加盟諸国に対するSOCRATES/ERASMUSの枠内で1989年から実施されている。

〈参考文献〉

- 小野嘉夫 2000「ヨーロッパ単位互換制度について」『学位研究』第12号, 3-28頁。
- 文部省 1995「イギリス」『諸外国の学校教育（欧米編）』162-184頁。
- 文部省高等教育局 1997『英国高等教育制度検討委員会（デアリング委員会）報告』。
- 舘昭, 大嶋誠, 安原義仁, 小林雅之他 1998「1年制修士課程及び長期在学コースに関する欧米大学院制度及び全国研究科・企業アンケート調査結果」『学位研究』第8号, 1-175頁。
- 安原義仁 1990「イギリス高等教育の水準維持方式—学外試験委員の役割—」『高等教育研究紀要』第11号（主要国における高等教育改革〔Ⅱ〕）, 47-55頁。
- 安原義仁 1998「イギリスにおける大学評価の新展開—高等教育水準保証機構（QAA）のゆくえ—」『IDE—現代の高等教育』No.401, 民主教育協会, 38-42頁。
- 安原義仁 1999「イギリス—教育評価を中心に—」『高等教育研究紀要』第17号（高等教育ユニバーサル化の衝撃〔Ⅰ〕）, 68-83頁。
- 吉本圭一 2000「スコットランドにおける短期高等教育の実態と改革動向」短期大学基準協会調査研究委員会『先進5カ国における短期高等教育の現状と動向の調査研究報告書』19-34頁。

- Department for Education and Employment (DfEE) 1998, *Higher Education for the 21st Century. Response to the Dearing Report.*
- Department for Education and Employment (DfEE) 2000, *Foundation Degrees. Consultation Paper.*
- European commission 1998, *A guide to higher education systems and qualifications in the EU and EEA countries*, Luxembourg, European Communities.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) et al. 1999, *Higher education in the United Kingdom*, January 99/02.
- Northern Universities Consortium for Credit Accumulation and Transfer (NUCCAT) 2000, *Assessment and Credit. Regulations and practice within Higher Education in England, Wales and Northern Ireland*, Project Report.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) 2000a, *Report by Moulton Hall Ltd into understanding the qualifications awarded by UK HE institutions among UK employers - July 2000.* (<http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/employers/contents.htm>)
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) 2000b, *Bachelors, Masters and Bologna. The Bologna Declaration.* (<http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/bmb/contents.htm>)
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) 2001, *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland - January 2001.* (<http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/contents.htm>)
- Walls, Andy 2000, "The Bologna Declaration - The UK's response." (<http://www.unige.ch/cre>)

資料 1

ボローニャ宣言（全文）

Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th June 1999

The European process, thanks to the extraordinary achievements of the last few years, has become an increasingly concrete and relevant reality for the Union and its citizens. Enlargement prospects together with deepening relations with other European countries, provide even wider dimensions to that reality. Meanwhile, we are witnessing a growing awareness in large parts of the political and academic world and in public opinion of the need to establish a more complete and far-reaching Europe, in particular building upon and strengthening its intellectual, cultural, social and scientific and technological dimensions.

A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competencies to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space.

The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe.

The Sorbonne declaration of 25th of May 1998, which was underpinned by these considerations, stressed the universities' central role in developing European cultural dimensions. It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development.

Several European countries have accepted the invitation to commit themselves to achieving the objectives set out in the declaration, by signing it or expressing their agreement in principle. The direction taken by several higher education reforms launched in the meantime in Europe has proved many Governments' determination to act.

European higher education institutions, for their part, have accepted the challenge and taken up a main role in constructing the European area of higher education, also in the wake of the fundamental principles laid down in the Bologna Magna Charta Universitatum of 1988. This is of the highest importance, given that Universities' independence and autonomy ensure that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge.

The course has been set in the right direction and with meaningful purpose. The achievement of greater compatibility and comparability of the systems of higher education nevertheless requires continual momentum in order to be fully accomplished. We need to support it through promoting concrete measures to achieve tangible forward steps. The 18th June meeting saw participation by authoritative experts and scholars from all our countries and provides us with very useful suggestions on the initiatives to be taken.

We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions.

While affirming our support to the general principles laid down in the Sorbonne declaration, we engage in co-ordinating our policies to reach in the short term, and in any case within the first decade of the third millennium, the following objectives, which we consider to be of primary relevance in order to establish the European area of higher education and to promote the European system of higher education world-wide:

- Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system;
- Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries;
- Establishment of a system of credits - such as in the ECTS system - as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by the receiving universities concerned;
- Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to:
 - for students, access to study and training opportunities and to related services;
 - for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights;

- Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies;
- Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, inter-institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.

We hereby undertake to attain these objectives - within the framework of our institutional competencies and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy - to consolidate the European area of higher education. To that end, we will pursue the ways of intergovernmental co-operation, together with those of non governmental European organisations with competence on higher education.

We expect Universities again to respond promptly and positively and to contribute actively to the success of our endeavour.

Convinced that the establishment of the European area of higher education requires constant support, supervision and adaptation to the continuously evolving needs, we decide to meet again within two years in order to assess the progress achieved and the new steps to be taken.

Signed by*:

Austria, Belgium (French Community), Belgium (Flemish Community), Bulgaria, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Swiss Confederation, United Kingdom.

** The Bologna Declaration was signed by the Ministers of Education of 29 European countries on the occasion of the CRE/Confederation of EU Rectors' Conference, held in Bologna on 18-19 June, 1999.*

出典： <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/bmb/contents.htm>

資料 2

「イングランド、ウェールズ、北アイルランドにおける高等教育資格の枠組み（2001年1月）」

付録 1：資格記述（Annex 1: Qualification descriptors）

サーティフィケート（C）レベルの資格記述：高等教育サーティフィケート（Certificate of Higher Education）

高等教育サーティフィケートは、次の各項目を証明した学生に授与される。

- (i) 自分の学修領域（area(s) of study）と関係した基本的な概念と原理についての知識、そしてその学修領域の文脈内でそれらを評価し、解釈する能力。
- (ii) 自分の学修科目（subject(s) of study）の基本的な理論と概念にしたがって議論の方針を展覧させ、正しい判断を下すために質的・量的なデータを提出し、評価し、解釈する能力。

この資格の所有者は、典型的に以下のことができる。

- (a) 自分の学修・作業領域（area(s) of study and/or work）と関連した問題解決の異なったアプローチの適切さを評価すること。
- (b) 自分の学修・作業の結果を、正確かつ確実に、かつまた組織立てて一貫した論拠を用いて伝えること。
- (c) 組織立てて管理された環境の中で継続訓練を受け、新しい技術を身につけること。
そして、
- (d) 個人的な責任の行使をいくらか要求する職に必要な特性（qualities）と移転可能な技術（transferable skills）をもつ。

中級（I）レベルの資格記述：普通学位（Degree (non-Honours)）

普通学位は、次の各項目を証明した学生に授与される。

- (i) 自分の学修領域の確立した原理とそれらの原理が展開された方法についての知識および批判的な理解力。
- (ii) 最初に学んだ文脈を超えて、基本的概念と原理を応用する能力。しかるべき場合に、職業の文脈でそれらの原理を適用することを含む。
- (iii) 自分の学修科目における主要な調査方法についての知識、そして学修分野（field of study）における問題解決の異なったアプローチの適切さを批判的に評価する能力。
- (iv) 自分の知識の限界についての理解と、このことがそうした知識に基づいた分析と解釈に及ぼす影響についての理解。

この資格の所有者は典型的に以下のことができる。

- (a) 情報を批判的に分析し、その分析から現れる問題解決法を提案するために、確立した一連の技法（techniques）を用いること。

- (b) 専門家および専門家でない人々に、多様な形態で、情報、論拠、分析を効果的に伝えること。かつその学問分野 (discipline) の鍵となる技法を効果的に展開させること。
- (c) 継続訓練を受け、現在もっている技術を発展させ、組織内で重要な責任を引き受けられるよう新たな能力〔資格〕 (competences) を獲得すること。
- そして、
- (d) 個人的な責任と意思決定の行使を要求する職に必要な特性と移動可能な技術をもつ。

優等 (H) レベルの資格記述：優等学士学位 (Bachelors degree with Honours)

優等学士学位は次の各項目を証明した学生に授与される。

- (i) 自分の学修分野 (field of study) の鍵となる見方 (aspects) についての体系的な理解。少なくともある部分は、1つの学問分野の定義された見方の最先端、または最先端と伝えられる一貫した詳細な知識の獲得を含む。
- (ii) ある学問分野の中で確立された分析と調査の技法を正確に展開させる能力。
- (iii) 学生に以下のことを可能にする概念的な理解。
- ・ いくらかは学問分野の最先端であるアイデアと技法を用いて、論拠を考え出し、裏づけ、問題を解決すること。
 - ・ その学問分野における最新の研究、もしくは同等の高度な学問 (equivalent advanced scholarship) の特定の見方を記述し批評すること。
- (iv) 不確実、曖昧さと知識の限界の認識。
- (v) 自分自身の学習を管理 (manage) し、学術的書評と一次資料 (たとえば参考研究論文・その学問分野に適切な原資料) を利用する能力。

この資格の所有者は典型的に以下のことができる。

- (a) 自分の知識と理解力を見直し、強固にし、拡張し、適用するために、そしてプロジェクトに着手し、実行するために学んだ方法と技法を応用すること。
- (b) ある問題の解決法に達する—もしくは一連の解決法を特定する—よう判断を下し、適切な質問を考え出すために、論拠、仮定、抽象的な概念、そして (不完全かもしれない) データを批判的に評価すること。
- (c) 専門家および専門家でない人々に、情報、アイデア、問題、解決法を伝えること。
- そして、
- (d) 以下のことを要求する職に必要な特性と移動可能な技術をもつ。
- ・ イニシアティブ (主導権) と個人的な責任の行使。
 - ・ 複雑かつ予測できないコンテキストでの意思決定。
 - ・ 専門的または同等の種類 of 適切な継続訓練を行なうのに必要とされる学習能力。

修士（M）レベルの資格記述：修士学位（Masters degree）

修士の学位は次の各項目を証明する学生に授与される。

- (i) 知識の体系的な理解，そして多くは自分の学術研究の学問分野（academic discipline），学修分野（field of study），または専門職業の実務領域の最先端ないし最先端と伝えられている現下の問題・新しい洞察についての批判意識。
- (ii) 自分自身の研究または高度な学問に適用されうる技法についての包括的な理解。
- (iii) 研究と調査の確立された技法がその学問分野で知識を創造し解釈するのにいかに用いられるかという実際の理解に加えて，知識の適用における独創性（originality）。
- (iv) 学生に以下のことを可能にする概念的な理解。
 - ・その学問分野における最新の研究と高度な学問を批判的に評価すること。
 - ・方法論を評価し，その批評を展開し，しかるべき場合に新しい仮説を出すこと。

この資格の所有者は典型的に以下のことができる。

- (a) 複雑な問題を体系的かつ創造的に扱うこと，完全なデータがない場合に正しい判断を下すこと，自分の結論を専門家と専門家でない人々にはっきりと伝えること。
- (b) 問題と取り組み解決するとき自己の方向と独創性を証明すること，専門職業または同等のレベル仕事を計画し実行するときに自立して行動すること。
- (c) 自分の知識と理解を向上させ続けること，高い水準に新しい技術を発展させること。
そして，
- (d) 以下のことを要求する職に必要な特性と移動可能な技術をもつ。
 - ・イニシアティブと個人的な責任の行使。
 - ・複雑かつ予測できない状況での意思決定。
 - ・専門職業の継続する発展のために要求される独立した学習能力。

博士（D）レベルの資格記述：博士学位（Doctoral degree）

博士の学位は次の各項目を証明した学生に授与される。

- (i) ピア・レビューを満足させ，その学問分野の最先端を拡張し，公表するに値する質の独創的な研究または他の高度な学問を通じて，新しい知識の創造と解釈。
- (ii) 学術研究の学問分野または専門職業の実務領域の最先端である知識の本質的部分の体系的な獲得と理解。
- (iii) 学問分野の最先端の新しい知識の生成，適用または理解のためのプロジェクトを概念化し，計画し，実行する一般的な能力，そして予期されない問題を考慮してプロジェクトのデザインを適応させる一般的な能力。
- (iv) 研究および高度な学術調査に対して適用可能な技法の詳細な理解。

この資格の所有者は典型的に以下のことができる。

- (a) しばしば完全なデータが欠ける場合に、専門分野の複雑な問題に、情報に基づいた判断を下すこと、そして専門家および専門家でない人々に自分のアイデアと結論を明確かつ効果的に伝えること。
- (b) 新しい技術、アイデア、またはアプローチの開発に実質的に寄与しながら、高度なレベルで純理論的・応用的な研究開発を継続して行なうこと。
そして、
- (c) 複雑かつ予測できない状況で、専門職業または同等の環境において、個人的な責任の行使と大部分は自立したイニシアティブを要求する職に必要な特性と移動可能な技術をもつ。

出典：The Quality Assurance Agency for Higher Education 2001, *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland - January 2001*.
(<http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/contents.htm>)

[ABSTRACT]

The Comparability of Academic Qualifications in the United Kingdom:
Development of the Frameworks for Higher Education Qualifications

YOSHIKAWA Yumiko*

In many parts of the world efforts are being made to restructure higher education programs and qualifications, often with the aim of increasing global competitiveness and promoting lifelong learning. In the United Kingdom one of the central recommendations of the 1997 Dearing report was to construct two inter-linked frameworks for higher education qualifications, one for England, Wales and Northern Ireland (EWNI), and one for Scotland. This paper examines the framework for EWNI published in January 2001, focusing on the background and objectives.

From the outset there was broad consensus on the need for the frameworks. On the one hand, most employers in the UK do not understand higher education qualifications. In a survey of employers, undertaken on behalf of the Quality Assurance Agency for Higher Education, some 81 per cent reported that they had difficulty understanding the meaning of various qualifications awarded by UK higher education institutions. The confusion has particularly arisen over the use of the “Masters” title for extended undergraduate programs.

On the other hand, the development of the qualifications frameworks in the UK should be seen in the wider international context. Increasingly, higher education institutions, students and employers operate and compete internationally. This highlights the need for reliable information about UK qualifications, not least because of the requirements of Bologna Declaration on European higher education, to which the UK is one of 29 signatories. The Declaration commits the UK to, among other things, the adoption of a system of easily readable and comparable degrees and a clear differentiation between undergraduate and postgraduate qualifications.

In these contexts the UK needs to demonstrate that it can compete in a global market on the basis of the standards which higher education in the UK maintains. The qualifications frameworks will help institutions to demonstrate that confidence can be placed in the standards of their qualifications.

* Associate Professor, National Institution for Academic Degrees